

<原著論文>

一時保護所におけるソーシャルスキルトレーニングプログラム開発の試み

Development of Social skills training program in shelter of child consultation office

斎藤 富由起¹, 山内 早苗², 吉森 丹衣子³, 守谷 賢二⁴, 小野 淳⁵, 飯島 博之⁶

要 旨

本研究では一時保護所において6名の児童を対象に、計8回の対人コミュニケーションスキルに関するSST（一回60分）を実施した。保護児の感想シート、全セッション終了時に実施したアンケート、および保護所における行動観察、生活指導員への聞き取り調査から、セッション内でスキル学習の効果が確認されるとともに、保護児の中に「他者への関心の拡大」「自己を表明する意欲の向上」「自己肯定・他者受容の拡大」の効果が認められた。以上の結果が、権利基盤型アプローチ（Right's based approach）と愛着形成不全の観点から考察された。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング、一時保護所、愛着形成不全、子どもの権利条約、権利基盤型アプローチ

Social Skills Training, shelter of child consultation office, Difficulties in Having an Attachment, Convention of the Rights of the Child, Right's based approach

1. 社会的背景

1-1. はじめに—子どもの権利条約と子ども虐待—

日本において1994年に子どもの権利条約が批准されて以来、17年が経過した。この間、子どもの権利条約へのバックラッシュ（喜多，2008）に抗しつつ、条約の精神である「子ども支援観」は司法、教育、福祉、心理などの各分野で浸透し、多様な展開を見せている（e.g., 荒牧・2009a・喜多，2009）。

子どもの権利条約が志向する子ども支援の中で福祉分野に注目する時、子ども虐待の増加を見過ごすことはできない（吉田，2009；吉田，2011）。

子どもの権利条約では子どもの意見表明権（第12条）を前提に、第19条・第20条・第39条などで国がとるべき子ども虐待の規程が置かれている（吉田，2011）が、その一方で2010年度の（宮城県と福島県を除く）子ども虐待相談件数は過去最高の5万5152件（厚生労働省速報値）にのぼる。子ども虐待への取り組みは急務の社会問題といえるだろう。

国内では2000年に児童虐待防止法が制定され、虐待防止と虐待を受けている子どもへの保護等の特別の立法措置が採られている。児童福祉法においては「要保護児童対策地域協議会」（児童福祉法25条の2）の制度化により関係諸機関の連携強化を図るなど、子ども虐待防止・救済の制度づくりが進められている（吉田，2011）。

子ども虐待への学際的な取り組みも積極的に推進されており、例えば児童養護施設に心理職員を置くことや、児童相談所と連携して医療的ケアを行うことなどは福祉と心理、あるいは福祉と医療のコラボレーティブな関わりと言えるⁱⁱ。

1-2. 一時保護所とは

こうした傾向の中、全国の児童相談所では増え続ける児童虐待に対応するための組織体制強化の1つとして、平成13年頃から一時保護所への心理職員の配置を始めている（山内他，2009）。

一時保護所は、おおむね2歳から18歳未満の子ども

1 Fuyuki SAITO	千里金蘭大学 生活科学部 児童学科	受理日：2011年10月25日
2 Sanae YAMANOUCI	世田谷児童相談所	
3 Taeko YOSHIMORI	法政大学大学院 人間社会研究科	
4 Kenji MORIYA	文教大学大学院 人間科学研究科	
5 Atsushi ONO	千里金蘭大学 生活科学部 児童学科	
6 Hiroyuki IJIMA	伊勢崎市民病院	

の「安心、安全の確保の場」として、緊急に子どもを保護する場所であり、全国の児童相談所に付設されている。そこでは生活指導員、保育士、心理士、学習指導員、看護師、栄養士、調理士などの多職種の職員が協力し、衣食住に関する不安を児童から払拭するとともに、安心と安全を提供し、生活を通して各保護児の身辺処理能力、社会性、対人関係の取り方、学習態度、興味関心などについて行動観察がなされ、保護児の「行動診断」が実施される。

昨今、虐待により一時保護を要する児童が増加し、児童養護施設入所を待つ児童や重篤な諸症状のために保護所での行動観察期間が長くなる児童が増えているため、保護所は恒常的な定員超過で生活空間は過密であり、児童福祉士や児童心理士の不足が指摘されることも珍しくない(吉田, 2011)。

また、長期化する保護所生活によって保護児は些細なことで不満を募らせやすい状況にあることや、様々な背景要因により保護児の多くは自己表現が攻撃的か受身的で、自尊感情も低いことが指摘されており(山内他, 2009)、このことが一時保護所内でトラブルが

発生しやすい要因の1つになっている。

1-3. 一時保護所とSST

1-3-1. 一時保護所の課題

本来、一時保護所は生活を通して保護児の心身の安定を図る場でありながら、多様な年齢層、暴力的な加害と被害、性的逸脱、性的な加害と被害、被虐待、非行、施設不適應、保護者の疾病による養育困難など年齢も入所理由も様々な児童が1つの場所で、同じルールのもとで生活せざるを得ない現状にあり、「児童の安心、安全の確保の場」として機能しにくくなっている点が課題として指摘されている(e.g., 厚生労働省, 2005)。

1-3-2. 一時保護所におけるSSTの必要性

恒常的な定員超過状態、年齢も入所理由も異なる保護児の混合処遇、集団生活が苦手な配慮を要する保護児などの理由により、一時保護所内では、日々、対人関係のトラブルも多い。子どもの最善の利益の追求の観点から、こうした状況を緩和する対策が求め

i 上筆者の内、斎藤と守谷は2006年、日本カウンセリング学会第39回大会自主シンポジウム「子どもの権利とカウンセリングによる居場所作りー地域とのコラボレーションを重視してー」を主催した。川西市子どもオンブズパーソン元相談員が基調報告を行った後、特別支援学校教諭、インプロ教育の実践家がそれぞれの実践と子どもの権利との関係を報告し、会場とディスカッションを行った。

この経験から、少なくとも臨床心理学や精神医学領域においては「子どもの権利条約」への事実誤認や論理的誤謬が多いことも経験した。以下、その時の論点について整理したい。

第一に、子どもの権利条約について「発展途上国の子どものためのもの」という評論が心理学や精神医学の分野で見受けられるが、これは事実誤認である。歴史的にはむしろ逆であることは喜多(2008)を始め、多くの書物が指摘する通りである。

この誤解の変形に「発展途上国の子どもに当てはめると理解しやすいが、いわゆる先進国の子どもに当てはめると理解しづらい」との意見もある。

これは、発展途上国の子どもが生存権をおびやかされている状況を子どもの権利の象徴的なイメージとして論者自身の中で優先させてしまったことに由来する認識上の誤謬だろう。

子どもの権利条約は「あらゆる差別の禁止」(2条)、「子どもの最善の利益確保」(3条)、「生命・生存・発達への権利」(6条)、「子どもの意見の尊重」(12条)を一般原則としている(荒牧, 2009b)。これらの内、第6条のさらに一部を以て、子どもの権利条約を全体的に評価しようとする点で、この論理には無理がある。

誤認や誤謬の第二は、マスコミに登場する子どもの人権や子どもの権利条約の擁護者を「人権派」という名称で一まとめにして批判的に論じる論法である。

この論法は偏ったごく少数のサンプルから一般性を帰納する時に生じる論理的誤謬である。マスコミに登場する一部の臨床心理士や精神科医の意見をテレビ等で聞いて、「臨床心理士は～」あるいは「精神科医は～」と一般論として論じることはできないことと同様である。

第三は「理性と情動の相克」や「相対的な『正しさ』としての人権」を論旨とする評論の中で「子どもの権利」を否定的に論じるケースである。多くは「子どもの権利＝人権同一視論」(喜多, 2008)に相当しているが、そもそも、その論旨において「子どもの権利条約」を取り上げることが妥当な選択ではないと思われる。

この他、「『人権』とはヨーロッパで生まれた概念であり、その普遍性に疑問がある」ことを主な論旨とする批判など、この問題については残された論点もある。しかし、総じて、批判者の他の著作を検討すると、子どもの権利条約の精神と根本的な相違点はほとんどない場合もあり、互いのコンセンサスを拡大できる可能性はある。

2011年現在、権利基盤型アプローチについて、あるいは子どもの権利条約について、心理学や精神医学領域では、肯定的であれ、否定的であれ、より多くの対話の場が求められているのだろう。

ii こうした関わり方を「福祉的アプローチ」と記述する場合と「コラボレーティブなアプローチ」として記述する場合とがある。前者の記述をする著者は制度の法的主体を重視し、後者の記述をする著者は現場の実際のあり方を重視する。

本研究の記述は後者の立場を取っている。例えばスクールカウンセリング事業が学校で行われているからと言って、それを学校教育的アプローチと呼ぶべきだろうか。「教育制度の中に心理学を組み込んだ」という意味ではその表現も理解できるが、「公教育の関係者と心理学の専門家とが協力合って子どもの相談・救済にあたる」という点を重視すれば、スクールカウンセリングを「コラボレーティブなアプローチ」と記述することにも妥当性はある。子どもの権利と心理学の接点ははじめられたばかりであり、論点も多い(Daniels & Jenkins, 2000)。詳しくは斎藤(2008; 2012)に譲りたい。

られる。

保護児の多くは対人関係スキルが未熟であるものと推測される。そのため、保護児に対して対人関係スキルを向上させるアプローチを実施することは、これまで不適切な対人関係の方略を学習してきたと思われる保護児が適切な対人関係スキルを学習する契機となることが期待される。

さらに一時保護所において保護児は心身ともに大変な緊張下にあることは想像に難くない。わずかでもリラクゼーションの時間が持てることは心理面にポジティブな影響を与えるだろう。また、対人関係に強い不安を有する保護児にとって、わずかな期間であってもポジティブなグループ体験を経ることは、一時保護所以降の展開がどうなるにせよ、保護児にとって肯定的な経験となるように思われる。

一方、グループワークの手法を考察する時、近年注目されているソーシャルスキルトレーニング (Social skills Training; 以下SSTと略) は児童期・青年期の対人関係のスキル向上に実証的なエビデンスを多数報告されており (e.g., 佐藤, 1996; 小林, 2003), 一時保護所での実践例も報告され始めている (山内他, 2009)。

また、SSTのセッションを通じて大人や他児童から賞賛や承認を得る体験は、保護児の自尊心向上に繋がることが期待される。さらに、斎藤 (2011) が指摘するように、SSTの要素には「(緊張を解くための)リラクゼーション」が重視されている。以上の理由から、一時保護所に求められるグループワークとしてSSTを実践することは妥当と考えられる。

1-3-3. 一時保護所におけるSSTの留意点

一方、一時保護所という環境で行うグループアプローチには固有の留意点もあるだろう。本節では固有の留意点として、①メンバー選定とグループ規模 ②プログラム構成 ③セッション導入 ④セッション時間と場所 ⑤適切な強化法 ⑥感想シートの取り方 ⑦その他の7点について考察する。

1-3-3-1. メンバーの選定とグループの規模

保護所におけるSSTの実施にあたっては、生活指導員、保育士らにSST実施の目的と内容、期待される成果について十分理解を得るところから始めなければならない。保護児がSSTで習得したスキルを生活で挑戦した際に、生活指導員らが即時に賞賛のフィードバックすることが児童のスキル定着につながる。

そして、保護児にかかわる多職種の職員がSSTを理解した上で、SST参加が必要であり、かつ、小集団活動への参加が可能な保護児を協議して選定することが求められる。心理職員3名で対応可能なグループ規模は、基本的に6~7人が限界だろう。

また、セッションの連続性を大切にするために固定グループとするが、保護児の入所状況が流動的なことに加え、保護児のバックグラウンド、年齢、ケースの進捗状況、退所の見通しなどが様々であるため、SST実施に重要と言われる均質性あるグループ構成は難しい。さらに、施設入所や家庭復帰が決まって退所になる児童もあって、セッションを重ねるにつれて参加保護児が徐々に減っていく状況も生じやすいという特殊性に配慮するべきである。

1-3-3-2. プログラム構成

一時保護所では均質性あるグループ構成が困難であるため、現状のソーシャルスキルが最もつたないメンバーに照準をあわせてターゲットスキルを設定し、プログラムを編成することが妥当である。先述したように、プログラム内容はコミュニケーションの基本的スキルが中心となるが、被虐待経験のある保護児は、自己の主張が他者に承認されたり受容された経験が少ないため、言語表現に対する不安と諦めが強い。

また「言葉以外の方法で自分の気持ちや考えを伝えることが上手になりたい」と参加児童からのリクエストがある場合、ノンバーバルのコミュニケーションスキルを丁寧に扱うことも望まれる。これは、今後、保護児が日常生活で言葉以外の方法によっても必要なSOSを周囲に発信する力の向上に繋がることが期待される。

プログラム全体としては、一時保護期間は通常2か月が限度であるため、2か月1クール、週1回 (1回60分) × 8回が妥当であろう。

1-3-3-3. セッションへの導入

参加が望ましいとされた保護児には、言葉の練習をする時間であるSSTに参加してみないかと、心理職が児童に個別に声をかけて意思確認をする。その際、SSTの開始日、時間、場所、内容、指導する職員を明記したしおりを見せながらSSTのイメージを持たせる。「SSTは、友達ともっと楽しく話をしたり、上手に仲直りができるようしたりするために言葉の勉強をする時間です。〇〇くんも、保護所で友達や職員に思うように気持ちを伝えられなかったりすぐ喧嘩になっ

たりしたことあったよね。なので、SSTの勉強が役立つと思って声をかけました」と声をかける。

もちろん、児童によっては強い緊張感、不安感からSST以前に対人関係そのものが困難な場合も多い。参加については保護児自身の意思に委ね、自己決定が尊重される機会になるよう配慮すべきである。

1-3-3-4. セッションを実施する時間と場所

同一曜日、同一の時間、同一の場所で行う。発達障がいを抱える保護児には了解されやすく、そうでない保護児も「○曜日の△時はSST」と認識しやすく、参加の見通しをもって待つことができるからである。

一方、SST実施の副次的な効果として、一時保護所が定員超過で職員が手薄になりがちな状況において、心理職員が6～7人の保護児を一定時間引き受けることで、職員は他に対応が必要な保護児に手をかける時間が確保でき、過密な生活スペースでストレスに感じている保護児同士もSSTに参加する者としめない者として互いに距離をおけるため、トラブル発生を防ぐ役割も果たすだろう。なお、生活空間から離れて荒れた気持ちをリセットするため、保護所から移動して広めの部屋で行うことが望まれる。

1-3-3-5. 適切な行動の強化

セッション中に観察される保護児の適切な行動に対して、賞賛の声かけに加えてシールなどを付与することは、適切な行動の強化とSSTに対するモチベーションの維持に有効である。また、シールが一定の数に達するとご褒美があることも予告し、ご褒美の内容は指導者と保護児と共に検討する作業を通して、保護児が意見表明する機会づくりにも配慮する。

また、スキルが強化され、日常生活で般化されるためには生活場面で保護児が適切な行動をとった際に即時に賞賛とフィードバックを受けることが重要である。そのため、指導者以外の保護所の職員が賞賛とフィードバックを行うことができる体制づくりが求められる。

一方、保護所の職員はローテーション勤務のため、職員が一堂に会する場面でSSTの説明を行うことは難しい。そのため「交代でSSTセッションの見学をしてもらい理解を求める」、「セッションの内容、具体的賞賛の方法や声かけの具体例などを職員室で周知して掲示する」、「参加保護児の活動時の様子やがんばった点を職員にフィードバックして生活場面以外で見せる」、「保護児のよい面（あるいはその逆もあるかもし

れない）を伝える」等、指導者がいかに丁寧に職員と協働するかが要諦となるだろう。

1-3-3-6. 感想シートの収集

均質性がとりづらいグループ構成ゆえに、指導者は保護児のSSTセッションに関する理解度を把握し、ターゲットスキルが妥当に設定されているかを見極めることが必要となる。

毎セッション後、保護児に感想シートを依頼し、保護児の反応によってプログラムの内容を変えていくなどの柔軟な対応が求められる。

1-3-3-7. その他

一般的SSTの指導技法については山内（2011）などを参照されたい。なお般化については、保護所職員の理解と協力をどのように得るかという点で、各保護所における創意工夫が求められる。

2. 問題提起

現在、一時保護所では慢性的な定員超過、保護児の混合処遇などの理由により、対人関係のトラブルが多い。このような保護所の生活状況を踏まえると、保護児の多くは対人関係スキルの未学習を理解することができる。また心身ともに緊張しているであろう一時保護所において、たとえわずかでもリラックスできる時間、そして周囲から称賛される体験を経ることは、その後の児童の展開にポジティブな影響を与えるだろう。一時保護所におけるグループワークの実施が望まれる。

しかし一時保護所の特殊性を考慮すると、通常のSSTの実践以上に留意事項が存する。本研究では一時保護所でのSSTの留意事項を7点にまとめた。これらを踏まえたSSTの実践と効果検証が求められる。

3. 目的

本研究の目的は、一時保護所において対人関係スキルを中心としたSSTを実践し、その効果を検証することである。

4. 方法

4-1. SSTプログラムの決定

一時保護所でのSSTの7つの留意事項に配慮しつ

つ、臨床心理士5名、保育士3名により計8回のプログラムが作成された。巻末資料1、巻末資料2、巻末資料3にプログラムの内容の一部を示す。

4-2. SSTの対象児と測定内容

4-2-1. 対象児とセッション数・時間

対象児：一時保護中の児童6名（小2～中1，男児4名，女児2名）であった。

セッション数と時間：平日午前中に1回60分のセッションを8回実施した。

4-2-1. 測定材料

山内他（2009）と同様に、SSTの終了後には「セッションへの参加度」、「内容の理解度」、「自由記述」から成る「感想のシート」の記入を依頼した。

生活指導員にSSTについて理解を求めることと、日常生活において、参加児童の適切な行動を指導員が適切に賞賛（強化）できるようにその方法を具体的に観察してもらう目的で、指導員に対し、毎セッション見学を依頼した。

5. 結果

5-1. 全体的結果

保護児の感想シート、全セッション終了時に実施したアンケート、および保護所における行動観察、生活指導員への聞き取り調査から、セッション内では、回数を重ねるにつれて既習のスキルが発揮されやすくなったり、恥ずかしさがありながらもスキルを使ってみようとする保護児の行動が多数確認された。

また、保護児が自覚するSSTの効果について、臨床心理士3名によりKJ法を用いた分析を行った。その結果、「他者への関心の拡大」「自己を表明する意欲の向上」「自己肯定・他者受容の拡大」の3点があげられる可能性が示唆された。

以上の結果から総じて一時保護所における本プログラムの効果は認められたと結論できる。以下、効果について詳述する。

5-2. 効果の質的検討

前節で見られた効果を質的に検討するため、臨床心理士3名により、保護児の感想シートの時系列変化についてKJ法による分析を行った。その結果、時系列な変化は①保護児の変化 ②グループの変化が見出さ

れた。

5-2-1. 保護児の変化

セッションが進むにつれ、「ゲームが楽しかった」から「仲間と協力できたことが楽しかった」へと変化し、「チームワークがとれたと実感した」と多くの児童が感じ、個々にゲームを楽しむ気持ちから、他児と協力できたことを「嬉しいこと」と意識する過程が見受けられた。

5-2-2. グループの変化

初期（1，2回目）では、セッションをリードする積極的な発言や行動は殆ど観察されなかった。

しかし中期（3～5回）では回答に窮する他児童に「お助けマンになろうか」、「それ、いいじゃん」といった相互に助け認め合う発言や拍手で他児を称える行動が出現した。

後期（6～8回）では、協働作業場面で「分担しよう」という発言や、チーム分けで年長児が偏る場面では「俺が動くよ」というようにグループ全体を意識した発言や行動が見られるようになり、グループの凝集性の高まりが観察された。

5-2-3. 保護児が自覚した効果

SSTに参加した保護児が自覚する自己のソーシャルスキルに注目して、全セッション終了後に保護児にアンケートを実施し、臨床心理士3名によるKJ法による分析を行った。

5-2-3-1. 「SSTを始める前より今の方が少しでもうまくなったと思うもの」について

「友達の様子をよく見るスキル」に代表される「他者への関心の拡大」が支持された。また、「見る」「聞く」「言葉で伝える」「協力する」スキルが上手くなったと感じていると回答された。

5-2-3-2. 「もっとうまくなりたい、苦手だからこれからできるようになりたいもの」について

「ジェスチャーや表情など言葉以外の方法で伝えるスキル」「自分の気持ちを落ち着けるスキル」が最も支持された。

また言語的・非言語的を問わず他者に対し自分の気持ちや考えを発信するスキルを向上させたいと感じている回答が多かった。

5-2-3-3. 自由記述について

「前より言葉が上手く言えるようになった」に代表される「自己を表明する意欲の向上」, 「SSTの仲間は話ができる」, 「がんばりやの〇〇ちゃんがすき」に代表される「自己肯定・他者受容の拡大」が確認された。

以上のように、保護児が自覚するSSTの効果は、「他者への関心の拡大」「自己を表明する意欲の向上」「自己肯定・他者受容の拡大」の3点があげられる可能性が示唆された。

5-3. 総合考察

一時保護所の入所児童を対象としたSSTは、適切なソーシャルスキルを体験学習する機会となり、セッション内ではそのスキルが発揮される効果が期待できる一方、保護児のバックグラウンド、年齢、ケースの進捗状況、退所の見通しなど各児様々であり、それらに由来する不安定さがセッションに顕著に反映される可能性を常に孕んでいる。

そのため、その時の入所児童の状況を十分に考慮し、対象児童の均等性をどこに求めるループ構成にするのか、ターゲットスキルの重点をどこに置くプログラム構成にするのか等を柔軟に変える工夫、および、職員に対するSST理解のための体験学習の設定方法などが課題になる。

本研究では「もっとうまくなりたい、苦手だからこれからできるようになりたいもの」についての保護児のアンケート結果から、保護児は「自己表明スキル」と「感情コントロールスキル」の向上を望んでいることが示唆された。

以上の結果に基づき、「自己表明スキル」と「感情コントロールスキル」の向上に重点を置いたプログラムを作成し、新たに実践と効果測定に関するデータの収集と検証を行ない、保護所におけるSSTの効果測定に関する妥当性を再検証する必要がある。

5-4. 今後の課題ー愛着形成不全と一時保護所のSSTー

保護児の中には対人コミュニケーションスキルが不足していると考えられるケースが多いことに異論はないだろう。しかし、そのコミュニケーションスキルの未学習・誤学習は通常のSSTで提案されているような意味でのスキル不足も含まれているが、保護児にある程度共通する特徴が指摘できる可能性がある。

斎藤他(2011)は一時保護所および児童相談所に求められるコミュニケーション不全の特徴の中核は愛着

形成不全ではないかとの仮説を立て、その一部を検証している。

愛着形成不全とは愛着性障害を中核としつつ、それを含んで「人間関係が希薄」「人間関係の不適切な距離感」, 「二者択一的思考」「短絡的思考」「問題行動」「低い自己肯定感」に特徴づけられる認知行動的パターンである。斎藤他(2011)の調査では、一時保護所に勤めている心理士のほぼ全員が独立したインタビュー調査でこの概念を認めている。

今後の一時保護所のSSTにおける「コミュニケーションスキル・プログラム」を考える時、愛着形成不全にターゲットを絞ったプログラムの開発も求められる。一時保護所に在籍する期間が原則として2カ月であることを考えると、一時保護所でのプログラムは児童養護施設や医療機関で展開される可能性のあるSSTの前段階に相当する内容になる可能性がある。

斎藤他(2011)によると、一時保護所に勤務する心理士は、子どもの愛着形成不全への対応について留意している点として「一時保護所という集団生活の場という枠組みと、その子ども自身の受容感の両立」を指摘するとともに、この難しさについても語っていた。一時保護所での臨床心理的活動の困難の一つはここにある。

おそらく一時保護所のSSTは「参加したい人は参加すればいいし、したくない人はしなくていい」と言った単純な構造では終わらない。その「参加」には、子どもを次のステージにファシリテートするビジョンを持った「臨床の知」が求められる。

一時保護所でのSSTはそのプログラムだけでなく、子どもの「参加」に着目する必要がある。一時保護所において子どもがSSTに参加するまでのプロセスを詳細に分析することは、権利基盤的アプローチにおける「参加」の意味をより深く考察することにつながる。

権利基盤型アプローチによる心理臨床の本質の一つは、専門家たちのコラボレーションによって「他ならぬその子ども」が社会と人生への参加を回復すると考えられる。今後、こうした視点からの一時保護所におけるSSTの事例研究が必要となるだろう。

引用文献

荒牧重人 2009a 子ども政策の展開と国連・子どもの権利委員会審査, 子どもの権利研究, 15, 4-11.

荒牧重人 2009b 子ども権利条約の成立・内容・実施 喜多明人他(編)「逐条解説 子ども権利条約」, 日本評論社, 3-17.

Daniels,D & Jenkins,P. 2000 Therapy with Children -Children`s rights, confidentiality and the law - SAGE Publications.

井上仁 2009 児童養護施設20年の検証と展望 子ども権利研究, 15, 36-45.

喜多明人 2008 子ども条約のこれまでとこれから-子どもの権利の視点に立った条例を- 子ども権利研究, 12, 6-11.

喜多明人 2009 子ども権利条約と子どもの現場, NPO, 自治体 喜多明人他(編)「逐条解説 子ども権利条約」, 日本評論社, 18-23.

川松亮 2008 児童虐待対応と子ども支援, 子ども権利研究, 12, 89-90.

小林正幸 2003 子どもの社会性を育てるソーシャルスキルトレーニング11, 学校教育相談, 17, 50-55.

厚生労働省 2005 第5章一時保護「児童相談所運営指針の改正について」(雇児発第0214003号 平成17年2月14日).

斎藤富由起 2008 スクールカウンセリング「子ども支援の相談・救済活動」日本評論社, 124-130.

斎藤富由起・奈良井庸子・守谷賢二・森祐子・池田彩子・飯島博之 2011 愛着形成不全の理解と対応に関する研究 その1

-一時保護所での症状理解に関する質的検討- 日本心理臨床学会第30回大会発表論文集.

斎藤富由起 2012 権利基盤的アプローチ 斎藤富由起・守谷賢二(編集・監修)「臨床教育心理学」, 三恵社(印刷中).

佐藤正二 1996 子どもの社会的スキルトレーニング 相川充・津村俊充(編)対人行動研究シリーズ1. 社会的スキルと人間関係. 誠信書房, 174-200.

山内早苗 2011 小学校におけるSSTの実践, 斎藤富由起監修・編集「児童期・思春期のSST-学校現場のコラボレーション-」, 三恵社, 79-100.

山内早苗・鎌田綾子・斎藤富由起 2009 児童相談所一時保護所における入所児童を対象としたSSTの効果に関する質的検討 日本心理臨床学会第28回大会発表論文集.

吉田恒雄 2009 子ども虐待および社会的養護分野の進展と課題, 子ども権利研究, 15, 57-58.

吉田恒雄 2011 子どもの虐待の防止・救済 子ども権利研究, 18, 23.

(巻末資料1. 初期セッション)

20××年〇月〇日

1. コミュニケーションって何？

- **ねらい**：言葉によるコミュニケーションや言葉を用いないコミュニケーションの両方にきづく
コミュニケーションの全体では、非言語コミュニケーションが言語コミュニケーションよりも大きなウエイトを占めていることを説明する。

- **準備するもの**：表情カード・ホワイトボード

10：50	1、ウォーミングアップ（15分） ・ 風船バレーボール&先生ビンゴ
11：05	2、トークしよう（10分） 「好きな食べ物と嫌いな食べ物」
11：15	3、トークのクイズ（5分）
11：20	4、今日のセッションの目的とゲームの説明（5分） ・ 学ぶスキル：言葉だけでなく、表情や動作で表現する ・ ゲーム：表情と動作で伝える「ジェスチャーゲーム」
11：25	5、「動いて伝えてみようゲーム（ジェスチャーゲーム）」（15分） ◆ステップ1・スポーツのジェスチャー ◆ステップ2・動物のジェスチャー
11：40	6、セッションのふりかえりとポイント整理（5分） 【確認】言葉だけでなく、表情や動作で気持ちを表現する
11：45	7、ふりかえりシートの記入
11：50	終了

(巻末資料 2. 中期セッション)

3. 仲間の話しをよく聴いて！

- ねらい：①集中して見る体験、聴く体験をする。
②普段私たちはなんとなく相手を見たり、なんとなく話を聞いたりしている。じっくり聴くことで相手の伝えたいポイントがわかることを理解する
- 準備するもの：聖徳太子ゲームの単語カード、変身ゲームのグッズ

10:50	1、ウォーミングアップ (5分) ・ みんなで記憶しようゲーム
10:55	2、トークしよう (10分) 「私の欲しいもの」
11:05	3、トークのクイズ (5分)
11:10	4、今日のセッションの目的とゲームの説明 (5分) ・ 学ぶスキル：集中して見る&聴く体験をする チームで協力して行うことを意識する ・ ゲーム：「変身ゲーム」&「聖徳太子ゲーム」
11:15	5、「変身ゲーム」(25分) 3人位のチームで対抗戦。A チームはチームメイトを変装させる、B チームはよく観察して、A チームの施した変装箇所を探し当てる。役割交代。
11:40	6、セッションのふりかえりとポイント整理 (5分) 【確認】普段私たちはなんとなく相手を見たり、なんとなく話を聞いたりしている。じっくり聴くことで相手の伝えたいポイントがわかることを理解する。
11:45	7、ふりかえりシートの記入
11:50	終了

(巻末資料3. 後期セッション)



6. 仲間の特徴をばっけん！

■ ねらい：仲間の特徴を発見する。他者との共通点や相違点を発見する。

■ 準備するもの：〇〇賞カード、リラックス茶

10：50	1、ウォーミングアップ（10分） ・ ストレッチ&リラックス呼吸法
11：00	2、トークしよう（10分） 「もし100万円あったら何をする？」
11：10	3、トークのクイズ（5分）
11：15	4、今日のセッションの目的とゲームの説明（5分） ・ 学ぶスキル：仲間の特徴をみつける。共通点や相違点を見出す。 ・ ゲーム：「すてきで賞ゲーム」の説明
11：20	5、「すてきで賞ゲーム」（20分） 長所や褒め言葉が書かれた複数枚のシール（例：「明るいで賞」、「頼れるで賞」等）を各自に配り、自分以外のメンバーそれぞれの特徴や雰囲気によって感じられる内容のシールを各自の座っている椅子に貼ってプレゼントする。互いにプレゼントした後は、自分に贈られたシールを表に貼り、他者から見た自分のよい所を知る契機とする。
11：40	6、セッションのふりかえり&ポイント整理（5分） 【確認】みんな特徴をもっている。似ているところもあるし、そうでないところもある。仲間のいいところや得意なことをしていと仲良くなりやすい。
11：45	7、ふりかえりシートの記入
11：50	終了
